DOCUMENT RESUME

ED 180 243 FL 010 907

AUTHOR Pieron, C.
TITLE Francais fonctionnel et travailleurs etrangers: Experiences d'oral avec des debutants (Functional French and Foreign Workers: Experiments in Spoken Languages with Beginners). Melanges pedagogiques.
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 78
NOTE 35p.
AVAILABLE FROM CRAPEL, Universite de Nancy II, B.P. 33-97, 54015 Nancy, France (80 Francs for institutions, 40 Francs for individuals)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS Communicative Competence (Languages): *Conversational Language Courses: Course Descriptions: Course Evaluation: Course Objectives: *French: *Language Instruction: *Languages for Special Purposes: Learning Activities: *Learning Modules: Listening Comprehension: Postsecondary Education: Second Language Learning: Speech Communication: Speech Skills: Student Needs: *Teaching Methods
IDENTIFIERS *Notional Functional Syllabi

ABSTRACT

Teaching functional French is discussed with instructors of groups of foreign workers in mind. It takes as its starting point two "modules" for teaching French ("the highway code at driving school" and "starting and keeping small talk going") and uses them to exemplify some of the difficulties involved in the development and classroom use of pedagogical materials based on the pragmalinguistic concept of communicative competence. These difficulties include: the role of the structural component in a functional course: problems posed by notional analysis in a cross-cultural situation: difficulties related to pedagogical choices (such as team teaching and simulation procedures), to the type of learners (their ideas about language, language learning and situational needs) and the use of authentic documents. Finally, there is a discussion of the results achieved by the learners in a real life situation. (Author)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED180243

FL010907

MELANGES PEDAGOGIQUES 1978

C. PIERON

FRANÇAIS FONCTIONNEL ET TRAVAILLEURS ETRANGERS : EXPERIENCES D'ORAL AVEC DES DEBUTANTS

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

H. Holec
CRAPEL

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

C.R.A.P.E.L.

Et maintenant raisonnons un peu.
L'abstraction absolue est le vide absolu.
Le vide absolu est la densité zéro de l'énergie.
L'absence absolue d'énergie est le néant.
Le Néant est donc l'abstraction absolue.

SUNDER, R. : « Le temps est une abstraction ou la substance concrète de l'espace » in : GNOSE, nº 2.

Depuis quelque temps déjà, des études mettent en évidence l'échec des méthodes structurales pour la formation linguistique des travailleurs étrangers et recommandent la mise en œuvre d'une méthodologie connue en didactique des langues sous le nom d'approche (notionnelle)-fonctionnelle [1]. Une des conséquences pratiques d'une approche fondée sur le concept pragma-linguistique de compétence de communication réside dans le fait qu'« une telle méthode doit être construite en fonction des besoins particuliers d'un groupe donné » (Jupp, T.-C., 1978), ce qui signifie, en d'autres termes, que le praticien doit élaborer ses propres matériaux pédagogiques ou bien — par exemple pour ce qui concerne les matériaux élaborés par le C.R.E.D.I.F. [2] — procéder à un important travail d'adaptation des matériaux pré-existants (et actuellement fort peu nombreux).

Le propos de cet article [3] est de relater, après avoir décrit succintement deux *modules* [4] se réclamant d'une telle approche, les difficultés concrètes rencontrées par le praticien dans l'élaboration d'un cours fonctionnel [5] ainsi que d'esquisser un bilan montrant ce que l'on est en droit d'attendre d'une telle démarche ; de ce point de vue il s'adresse donc à l'animateur d'un cours « d'alphabétisation ».

[1] COLOMBIER, P. et POILROUX, J. (1977) p. 21-28 ; COSTE, D. (1976) p. 18-44 ; pour un exposé plus complet de cette approche, on pourra se reporter à l'ouvrage anglais de JUPP, T.-C. et HODLIN, S. (1975) ou à son adaptation française : JUPP, T.-C., HODLIN, S., HEDDESHEIMER, C. et LAGARDE, J.-P. (1978) ; HEDDESHEIMER, C., LAGARDE, J.-P., PIERON, C. (1978).

[2] BOURDIN, C. et al. (s.d.) (ronéo) ; COLOMBIER, P. et al. (1976) ; COLOMBIER, P. et al. (1977).

[3] Cet article est le résumé d'un travail effectué conjointement par C. TROMPETTE et l'auteur.

[4] Modules intitulés respectivement : « l'auto-école, le permis de conduire » et « comment engager et poursuivre une conversation avec quelqu'un que l'on ne connaît pas ».

[5] Le terme fonctionnel, très polysémique, ne doit pas être pris ici dans l'acception qu'il peut avoir chez Jakobson, Martinet, en didactique du français langue étrangère (où il est synonyme de langue de spécialité) ou dans les programmes d'alphabétisation de l'U.N.E.S.C.O.

I — CARACTERISTIQUES GENERALES DES MODULES

1.1. Les choix pédagogiques

Toute action de formation présuppose des choix méthodologiques (ici l'approche fonctionnelle) mais aussi des choix pédagogiques liés à la méthodologie adoptée. De ce point de vue, les modules présentés ici comportent trois éléments fondamentaux (co-animation, simulation, utilisation de documents authentiques), conséquence directe du choix initial : rapprocher le plus possible les conditions d'apprentissage des conditions réelles de communication.

La co-animation

Le choix de la co-animation est lié à plusieurs considérations : elle permet la simulation d'une interaction à deux locuteurs, où chaque rôle correspond à des aptitudes différentes* (ainsi dans le module sur l'auto-école, un des rôles, celui du moniteur d'auto-école sert de support à la compréhension orale : comprendre des explications, des instructions, etc... ; l'autre, celui du candidat au permis de conduire, relevant de l'expression orale : savoir interrompre le moniteur pour demander une explication, une répétition, etc...). D'autre part, du point de vue de l'animation pédagogique, la co-animation permet un rythme de travail plus vif :

— gain de temps dans la présentation d'un dialogue : l'enseignant n'a plus à indiquer par une pause ou un mouvement qu'il change de rôle ni à manipuler des figurines (comme lorsqu'on utilise le flanellographe) ou des appareils (méthode avec film fixe, diapositives et bande magnétique). Cette rapidité permet un débit plus proche de la situation authentique et favorise aussi la production de schémas intonatifs plus conformes à la réalité (on sait le rôle très important joué par l'intonation dans la communication),

— gain de temps lors des répétitions indispensables : dans le même laps de temps, le groupe des apprenants peut s'entraîner deux fois plus car il peut être scindé en deux,

— lors d'un exercice, l'un des animateurs étant en retrait peut se rendre compte plus rapidement de l'échec de l'exercice, en préparer un autre et prendre le relais sans qu'il y ait de temps mort.

* L'importance accordée aux rôles a pour conséquences une distinction des aptitudes. En effet, si lors de l'établissement d'un contrat d'assurance — par exemple — on a besoin en compréhension orale, de saisir tout ce que dit l'assureur, il n'est nullement besoin d'être capable de jouer son rôle... aussi ce qui sera enseigné en compréhension et en expression sera différent non seulement du point de vue du contenu mais aussi du niveau.

Enfin, dernier avantage et non des moindres, la co-animation permet un type d'explication assez pratique si l'on désire ne pas perdre de vue la démarche communicative : deux animateurs peuvent facilement improviser un exercice de simulation qui permette non point tant de cerner le sens d'un mot ou d'une phrase, mais les circonstances dans lesquelles on l'emploie. Un tel type d'explication est important surtout lorsque ce qu'il faut comprendre réside dans la valeur illocutoire de l'énoncé et que par voie de conséquence, ainsi que le fait remarquer Havraneck (1972), c'est la réponse de l'allocutaire qui permet cette compréhension comme, par exemple, lorsque dans le métro, un voyageur vous demande : « vous descendez à la prochaine ? »

La simulation

La seconde caractéristique des modules est l'utilisation de la simulation des situations de communication ; choix lié à des considérations méthodologiques (prise en compte de la situation d'énonciation, du para-linguistique, économie dans la mise en évidence des effets illocutoires et perlocutoires...) mais aussi au choix pédagogique précédent. Co-animation et simulation semblent en effet, étant donnés la nature du public et l'objectif communicatif, inséparables l'un de l'autre. D'autres procédés de simulation peuvent être envisagés mais il est aisé de se convaincre qu'ils ne présentent pas le même caractère d'adéquation ; il est possible, par exemple, d'enregistrer le rôle relevant de la compréhension orale au magnétophone, la réplique étant donnée par un animateur unique jouant le rôle relevant de l'expression orale. Ce procédé appelle plusieurs remarques : impossibilité de restituer le kinésique, inconvénient majeur car, ainsi que le fait remarquer Abercrombie (1972, p. 19) « We speak with our vocal organs, but we converse with our entire bodies ». Comment par exemple, dans ces conditions, restituer l'échange entre le contrôleur SNCF, frappant au carreau et disant « m'sieurs-dames » et le voyageur, tendant son billet tout en restant muet, ou encore déterminer le moment où l'on doit passer commande dans un magasin, signal donné par un contact oculaire, quel que soit l'énoncé qui l'accompagne. En outre, le modèle enregistré possède une plus grande rigidité qui condamne par la même occasion l'interlocuteur à répéter mécaniquement l'autre rôle alors que si l'on se trouve en présence d'un animateur celui-ci peut, si le niveau locutoire de l'apprenant s'avère insuffisant, improviser une demande de répétition dont il pourra varier la réalisation « qu'est-ce que vous dites ? » « excusez-moi j'ai pas compris », « si j'ai bien compris vous voulez dire... ». Et si l'apprenant ne saisit pas la valeur illocutoire d'un tel énoncé, le second animateur, reprenant le rôle de l'apprenant pourra répondre à sa place, ce qui permet à l'apprenant de saisir le sens de la situation sans perte de temps (sans commentaire métalinguistique mais par la mise en évidence de la valeur illocutoire de l'énoncé). Il n'est pas interdit de penser que très vite les stagiaires, ayant acquis une certaine aisance dans l'emploi de tels actes discursifs, seront en mesure d'intervenir directement dans un exercice où leurs performances

deviendront autonomes par rapport au dialogue de départ ; créativité dans laquelle réside l'objectif ultime d'une approche communicative, où selon les termes de Debyser (1973), il s'agit d'aller vers une simulation impliquante et non plus contemplée.

L'utilisation de documents authentiques

Si la co-animation semble le moyen le plus adéquat de mise en place d'une pédagogie fondée sur la simulation de situations réelles de communication, l'utilisation de documents authentiques en est la conséquence directe. Un séminaire récemment organisé à Nancy (C.R.A.P.E.L, 1978) ayant montré que le terme ne recouvrait pas toujours les mêmes réalités, on précisera ici que l'on entend par document authentique tout document écrit, sonore, visuel produit à d'autres fins que des fins didactiques (article de journal, feuille de constat amiable d'accident, émission radio, etc...). D'une façon générale les documents authentiques ont été utilisés de deux façons distinctes : dans la période d'élaboration des modules, ils ont permis, par analyse, de déterminer les notions et les fonctions langagières nécessaires à leur compréhension et/ou leur utilisation (c'est ainsi, par exemple, que des enregistrements des annonces dans une gare ont été effectués lors de l'élaboration d'un module sur les voyages en train) ; dans la période d'exploitation pédagogique (lors d'un module sur les accidents de la route, les apprenants ont eu à utiliser des constats amiables) ils ont servi de supports à des exercices de simulation.

Après avoir ainsi évoqué les caractéristiques générales des modules, il s'agit maintenant de rendre compte des exercices auxquels ils ont donné lieu. Il n'était pas possible, dans les limites d'un tel article, de présenter de façon exhaustive deux modules représentant plusieurs dizaines d'heures de cours ; aussi a-t-on choisi de citer et d'analyser quelques exemples précis d'exercices, choisis les uns en raison des difficultés qu'ils ont suscitées et dont on a pu penser qu'elles étaient de nature à intéresser le praticien dans la mesure où elles apparaissent comme liées à ce type de démarche, dans les conditions qui sont celles de la formation linguistique des travailleurs étrangers en France ; les autres, parce qu'ils ont donné lieu à des évaluations intéressantes sur des points précis. C'est ainsi, par exemple, que pour le module consacré à l'auto-école et au permis de conduire, la majorité des apprenants, qui venaient d'échouer à un « examen blanc » organisé par leur auto-école (examen dont ils connaissaient le score qu'ils nous ont communiqué), se sont présentés aux épreuves réelles du permis de conduire dans les jours qui ont suivi la fin de ce module.

1.2. Le module à propos de l'auto-école

Il importe, avant de présenter le module, de bien préciser la nature des objectifs poursuivis afin de mettre en évidence la distinction entre le cours

d'auto-école tel que les stagiaires pouvaient le suivre dans leur auto-école et le module qui leur a été proposé lors de l'action de formation ici décrite et où fut simulé un cours de code. Signalons tout d'abord que les difficultés des apprenants étaient d'ordre essentiellement linguistique : la majorité d'entre eux en effet était titulaire d'un permis de conduire turc (mais comme il s'agissait de permis militaires, ils ne pouvaient être validés en France) et connaissaient donc de façon générale et le code et la symbolique des panneaux routiers français, éléments ne présentant que des différences minimes avec leurs correspondants turcs. Par ailleurs, le cours proposé par l'auto-école se présentait sous la forme d'une méthode audio-visuelle (diapositives accompagnées d'un commentaire enregistré) comme pour un public autochtone ; un moniteur étant présent à chaque séance, auquel les candidats au permis pouvaient poser des questions après la projection sonorisée. L'examen du commentaire enregistré a révélé qu'il s'agissait de textes lus avec un débit rapide, et difficiles pour le niveau assez faible des apprenants en français. A titre d'indication, voici un extrait du commentaire d'une des diapositives : « Certaines intersections équipées de feux alternatifs vont se voir ajouter des signaux. Rappelons que les indications des feux de signalisation prévalent sur celles qui sont donnés par les signaux routiers réglementant la priorité. Lorsque les feux ne fonctionnent pas, ou lorsque le feu jaune clignote, la règle de priorité sera celle qui est indiquée par le panneau... ».

Dès lors, et compte tenu des conditions de déroulement du cours à l'auto-école, deux types principaux d'objectifs de compréhension orale apparaissent :

— entraînement à l'audition d'un texte enregistré à débit rapide (écrit oralisé),

— comprendre et suivre des instructions et des explications.

Dans la mesure où ces instructions présentent un caractère de grande difficulté pour les apprenants et compte tenu des conditions dans lesquelles se déroulaient les cours de code (présence d'un moniteur auquel les candidats pouvaient poser des questions), un objectif d'expression orale apparaît, lié à celui de compréhension orale : être capable de se faire expliquer ce que l'on n'a pas compris.

La compréhension orale

L'entraînement à l'audition d'un texte enregistré à débit rapide : la première difficulté rencontrée par les travailleurs tient à la rapidité du débit du texte enregistré, obstacle d'autant plus lourd de conséquences qu'il est indispensable, face à un tel type de document, de ne pas se contenter d'une compréhension

globale (il faut être capable, par exemple, de discriminer entre : « route classée à grande circulation » et « route non classée à grande circulation » dans le commentaire suivant :

« Observez bien les signaux ABCD : — Le signal A : le cartouche rouge indique que vous circulez sur une route nationale — Le signal B indique que vous circulez sur une route classée à grande circulation — Le signal C : le cartouche jaune indique que vous circulez sur un chemin départemental — Le signal D indique que vous circulez sur une route non classée à grande circulation. »

Encore faut-il, afin de pouvoir comprendre, être capable de repérer les séquences de phonèmes. Une série d'exercices a été ainsi pratiquée, destinée à permettre aux apprenants de saisir les phrases prononcées. La méthode employée, très simple, est constituée par une écoute en trois temps :

1re écoute : écoute in extenso du commentaire.

2e écoute : écoute fragmentée (en général, fragment d'un ou deux mots phoniques) répétée autant de fois qu'il est nécessaire pour que les apprenants puissent restituer le texte[7].

3e écoute : une fois le texte restitué, une dernière écoute in extenso.

Une telle pratique n'a rien de très originale mais elle illustre la démarche suivie, ne traiter qu'une difficulté par exercice, difficulté liée à la nature du besoin des apprenants pour qu'ils soient à même de réaliser une tâche précise. On remarquera aussi que l'on utilise, pour ces exercices, des « documents authentiques », i.e. le commentaire d'une méthode audio-visuelle d'apprentissage du code de la route, réellement utilisée dans des cours d'auto-école (encore que ce n'était pas celle de l'auto-école où les apprenants se préparaient au permis de conduire).

— Comprendre et suivre des instructions et des explications : si l'entraînement à la discrimination est indispensable, elle ne suffit pas. Il faut aussi être capable de saisir la fonction communicative (c'est en ce sens qu'un tel cours est dit fonctionnel) des différents actes langagiers dont est constitué l'énoncé ainsi que l'ordre dans lequel ils apparaissent. L'examen des commentaires accompagnant les diapositives montre qu'ils obéissent à des schémas discursifs différents dont le plus simple, le seul présenté ici, est du type : description de la situation présentée sur la diapositive — pause — instruction :

[7] Une procédure efficace consiste souvent à proposer aux apprenants de choisir entre les hypothèses différentes qu'ils ont pu émettre. Ainsi, par exemple, lors d'un exercice, certains travailleurs ayant entendu : « les usagers doivent céder le passage » et d'autres « les usagers doivent vous céder le passage », on proposa alors une nouvelle audition en leur demandant de déterminer s'ils entendaient « vous » ou non.

« Vue n° XXX — Intersection d'une route non classée à grande circulation avec une route sur laquelle l'arrêt est obligatoire. Les autres usagers doivent vous céder le passage. »

Des exercices ont été élaborés, ayant pour objectif de mettre en évidence cette organisation discursive, marquée, au niveau phonétique, par l'utilisation d'une courte pause, et au niveau morpho-syntaxique, par un certain nombre de différences :

— absence de déterminant initial, de verbe conjugué, de pronoms vous ou il dans les énoncés décrivant la situation : (ex. : « indication du caractère prioritaire d'une route à grande circulation », « intersection équipée de feux alternatifs réglementant la circulation», etc...).

— énoncés du type : vous devez + verbe à l'infinitif, « il faut » + verbe à l'infinitif, « vous » + verbe au présent de l'indicatif (ex. : « vous devez céder le passage », « vous passez en 3e position », « il faut allumer les feux de croisement », etc...) pour les instructions.

Il est cependant d'autres situations où l'on peut avoir à comprendre et à suivre des instructions, aussi d'autres exercices ont-ils été élaborés, ayant pour objectif d'apprentissage les mêmes fonctions langagières, mais dans des situations différentes, par exemple :

A la poste :

client	—	Pour téléphoner à Paris s'il vous plaît ?
employé	—	Cabine 2
client	—	Comment je fais ?
employé	—	Vous faites le 16, vous attendez la tonalité, après le 1 et votre numéro
client	—	Merci

(la vérification était effectuée avec un véritable téléphone)

A la pharmacie :

client	—	Bonjour Monsieur
pharmacien	—	Vous désirez ?
client	—	Voilà (tendre l'ordonnance)
pharmacien	—	Mmh (prendre la feuille et allez chercher les médicaments)... Tenez, alors vous prenez 1 cachet le soir et 1 le matin et pour les gouttes 3 à chaque repas... de toutes façons je vous l'ai marqué sur la boîte hein...
client	—	Merci, au revoir Monsieur.

D'autres exercices ont été aussi proposés, qui ne nécessitaient pas une réponse verbale mais comportementale : donner à un stagiaire des instructions pour effectuer certaines actions : aller chercher une liste d'objets dans la pièce voisine, faire fonctionner une caméra video, etc...

L'expression orale

Dans la mesure où, durant les leçons de code, les candidats au permis de conduire pouvaient poser des questions aux moniteurs sur ce qu'ils n'avaient pas compris, l'objectif essentiel des exercices d'expression orale a été de donner aux apprenants la possibilité de parvenir à poser les questions qui leur permettraient de résoudre les problèmes de compréhension qu'ils avaient ; il leur fallait donc être capable de réaliser des actes langagiers comme :

— demander une explication (concernant une règle du code de la route)

— demander des informations sur la langue (demander le sens d'un mot, demander de répéter, se faire confirmer ce qu'ils avaient compris, etc...)

— mais aussi des actes tels que demander la parole, exprimer que l'on a compris l'explication donnée, et d'un point de vue comportemental, savoir comment prendre la parole dans un cours.

Ceci a donné lieu à des exercices de simulation d'un cours d'auto-école où, après avoir passé une diapositive avec son commentaire sur bande magnétique, un des animateurs du cours jouait le rôle du moniteur d'auto-école répondant aux questions ; le second jouant le rôle d'un candidat au permis lors de l'exercice (et servant de modèle aux apprenants). Ainsi, par exemple, après avoir passé un commentaire enregistré (accompagné de la diapositive correspondante) :

« Observez bien les signaux ABCD :

— Le signal A : le cartouche rouge indique que vous circulez sur une route nationale... », l'animateur n° 1 jouait le rôle du moniteur d'auto-école, et l'animateur n° 2 celui du candidat à l'aide d'un dialogue du type :

Item 1	— moniteur d'auto-école	:	bon, des questions ?
	Demande d'information sur la langue	:	oui (mouvement de la main) / attendre le contact oculaire avec le moniteur puis : « indique », qu'est-ce que ça veut dire ?
	— candidat		
	— moniteur	:	(donne une explication improvisée)
	— candidat	:	ah d'accord / merci.

Mais les échanges peuvent être plus complexes, et le candidat peut vouloir demander que l'on répète quelque chose, que l'on confirme ce qu'il a compris... Aussi, un certain nombre d'items ont-ils été élaborés, qui peuvent se cumuler les uns avec les autres, de façon à fournir aux apprenants la possibilité d'user de véritables stratégies discursives, la progression se faisant par l'accumulation d'actes langagiers diversifiés au sein d'échanges de plus en plus longs et complexes. On trouvera ci-contre un exemple d'items pouvant constituer la suite de celui cité précédemment :

Item 2	—	moniteur	: bien, d'autres questions ?
Demande d'information sur la langue	—	candidat	: pardon Monsieur, comment s'appelle la partie rouge sur le signal ?
	—		: (montrant le cartouche rouge sur la diapositive) : ça là ?
Confirmation	—		: oui
	—		: un cartouche
Indiquer qu'on a compris/clôture	—		: d'accord, merci
Item 3			
Demande	—		: un cartouche ?
d'information	—		: c'est ça, oui
	—		: entendu merci.

Mais, pas plus qu'une fonction langagière n'apparaît liée à une structure grammaticale précise (ce qui constitue une des difficultés majeures de l'apprentissage), elle n'est liée à une situation donnée, aussi, faut-il signaler que si dans un premier temps on a présenté les fonctions langagières dans la situation (le cours de code dans une auto-école) qui avait fait l'objet d'une demande explicite de la part des travailleurs, on a cherché systématiquement à atteindre l'objectif à travers d'autres situations où la maîtrise des mêmes actes langagiers s'avérait nécessaire y compris avec des structures différentes ; c'est ainsi qu'un certain nombre d'items ont été élaborés, mettant en œuvre la demande de répétition, d'information* sur la langue, de confirmation... dans des situations telles que : chez le médecin lorsqu'il vous prescrit un traitement dans la rue lorsqu'on demande un renseignement, à la poste lorsqu'on demande des instructions pour remplir un mandat, etc... Une fois que les nécessaires séances consacrées aux répétitions systématiques et, il faut le reconnaître, assez mécaniques, des dialogues présentés dans les items eurent permis une certaine

* Il est évident que la taxonomie ainsi établie est sujette à caution et parfois contestable, et que l'on peut sans doute en proposer de plus satisfaisantes.

maîtrise des fonctions langagières objets de l'apprentissage, il fut procédé à un second type d'exercices ayant pour objectif principal le réemploi le plus autonome possible. Les animateurs ont alors proposé aux stagiaires des diapositives accompagnées de leur commentaire, sans intervenir aucunement, les apprenants devant poser des questions s'ils voulaient obtenir des explications leur permettant de comprendre ce qu'ils venaient d'entendre. Il faut souligner que de tels exercices ont pu fonctionner de façon satisfaisante du fait surtout de la forte motivation des stagiaires concernant l'obtention du permis de conduire.

Les objectifs notionnels

Dans un cours notionnel-fonctionnel, les fonctions langagières ne sont pas le seul type d'objectif, il existe aussi, liées aux situations, un certain nombre de notions qu'il importe de maîtriser afin d'être à même de réaliser les actes langagiers nécessaires. Ainsi, par exemple, trois types de notions ont été jugés indispensables dans le cas présent :

A) — attirer l'attention des apprenants sur la caractéristique du vocabulaire du code de la route (caractéristique partagée tant par le vocabulaire technique que juridique) où des termes de la vie quotidienne sont utilisés dans des acceptions différentes et où il n'y a pas synonymie entre des termes que, dans un cours de langue habituelle on aurait tendance à indiquer comme synonymes :

arrêt — stationner
route nationale — route à grande circulation
voie express — autoroute
marquer l'arrêt — céder le passage, etc...

Il s'agit là d'un état d'esprit à acquérir et un certain nombre d'exercices ont été consacrés à ce problème (problème qui se retrouve aussi bien lorsqu'il s'agit de remplir un constat amiable que de contracter une assurance pour sa mobylette).

B) — mettre en évidence les conventions implicites des diapositives des cours d'auto-école, *conventions permettant de se situer soi-même dans la situation illustrée par la diapositive*. On peut s'étonner de voir figurer ainsi parmi les objectifs d'apprentissage une notion dont on peut penser que, si elle n'est pas universelle, elle est du moins immédiatement assimilable. Sans vouloir renvoyer à toute la littérature concernant la lecture inter-culturelle des images, signalons simplement le cas rapporté par P. Bourdieu, de cet habitant du village de Lesquire à qui l'on montrait une photographie de la maison sise en face de la sienne et qui demeurait troublé, n'arrivant pas à comprendre « d'où c'était pris », tournant et retournant la photo dans tous les sens et « demeurant perplexe parce qu'il ne parvient pas à se situer » (Bourdieu, P., 1965, p. 111).

C) — mettre en évidence les procédures cognitives nécessaires pour être capable, lors de l'épreuve de code du permis, de remplir le questionnaire après avoir écouté le commentaire et examiné la diapositive, le tout dans un intervalle de temps très limité. L'analyse des diapositives et des questions a montré qu'il existait quatre situations-types différentes[9] :

— le cas où l'image est nécessaire à la compréhension de la question et à l'élaboration de la réponse,

— le cas où l'image est nécessaire à la compréhension de la question uniquement (le commentaire permettant l'élaboration de la réponse),

— le cas où l'image est nécessaire à l'élaboration de la réponse uniquement,

— le cas où l'image n'est pas nécessaire (la diapositive ne fait que reproduire le commentaire sous forme de texte).

Les opérations mentales à effectuer sont donc différentes et pour chaque cas des séries d'exercices ont été élaborées de façon à permettre l'acquisition des différentes opérations. De façon à faciliter la mise en évidence des processus cognitifs, les premiers exercices ont proposé des problèmes d'arithmétique élémentaire, ce qui a permis en évacuant les difficultés d'ordre linguistique de rendre les procédures cognitives plus facilement repérables.

Ainsi, par exemple, pour le premier cas (image nécessaire à la compréhension de la question et à l'élaboration de la réponse) on a proposé des séries de diapositives ainsi conçues :

$$\begin{array}{r} 2 \\ +\ 1 \\ \hline \end{array}$$

A = 3 B = 17 C = 2

accompagnée du commentaire : « Observez bien l'addition — la réponse juste est : A — B ou C — Réfléchissez — cochez la case indiquant la bonne réponse ». Cet exercice correspondait à des questions de l'épreuve de code du type :

« Vue n° X — la voiture rouge passe en premier, la voiture jaune en second, vous en troisième position. Vous allez trouver le panneau A.B.C. ou D. Réfléchissez, mettez une croix dans la case correspondant à la bonne réponse. »

[9] Cette analyse n'est acceptable que si l'on se réfère au type de matériel et aux procédures d'examen en usage à l'époque où avait lieu l'action de formation.

1.3. Le module « engager et poursuivre une conversation avec quelqu'un que l'on ne connait pas »

On a choisi de rendre compte ici d'un second module de nature radicalement différente pour plusieurs raisons :

• pour montrer qu'une approche fonctionnelle (au sens où nous l'entendons ici) n'est pas limitée à un ensemble de situations de communication liées au poste de travail où à des objectifs « techniques » (le code de la route par exemple), mais peut s'appliquer aussi à toute situation de communication y compris et surtout à celles favorisant les relations sociales au sens le plus large du terme,

• parce que du fait de circonstances particulières, une mise en situation réelle des apprenants a pu avoir lieu à maintes reprises et faire l'objet d'enregistrements permettant une évaluation dont l'intérêt réside surtout dans le fait qu'elle permet de tester de façon significative l'hypothèse selon laquelle la supériorité d'une telle approche (par rapport à l'approche structurale) tient au fait qu'elle enseigne à communiquer et qu'il n'y a donc pas solution de continuité entre ce qui est enseigné et ce qui sera pratiqué par les apprenants (une approche structurale enseigne d'abord un code linguistique, posant comme hypothèse qu'une fois acquise l'aptitude à manipuler le code, l'apprenant sera en mesure de communiquer... ce que contestent les tenants de l'approche fonctionnelle),

• parce que du point de vue pédagogique, la conversation lorsqu'on est présenté pour la première fois à quelqu'un est composée d'actes langagiers facilement délimitables, peu nombreux, se réalisant dans des formules relativement stéréotypées, caractéristiques facilitant l'apprentissage pour un public de débutants en français, apprentissage dont la brièveté peut constituer un encouragement non négligeable en début de formation (les rares matériaux pédagogiques existant dans le domaine étant explicitement conçus pour un public de « niveau avancé »).

L'analyse effectuée, lors de l'élaboration du module, sur un corpus de conversations entre des travailleurs étrangers et des autochtones ayant montré que les principaux obstacles à la communication résidaient dans le fait que :

— les travailleurs étrangers répondaient aux questions posées par leurs interlocuteurs français mais ne parvenaient pas à en formuler eux-mêmes (transformant de ce fait une conversation en une sorte d'interrogatoire),

— les réponses des travailleurs étaient le plus souvent inadéquates parce qu'ils n'avaient pas compris la question, mais étant incapables de le signaler à leur interlocuteur, répondaient au hasard, et l'on pouvait assister à des dialogues semblables à celui-ci :

étudiant français : — vous travaillez à Toul ?
travailleur étranger : — A Toul, dans une usine
— et... qu'est-ce que... vous faites là...
— Can Selahatin (nom et prénom du travailleur)
— c'est quoi ça... c'est ?..
— silence, sourires...

— les travailleurs ne comprenaient pas quand leur interlocuteur français, ayant mal saisi ce qui venait de lui être dit, demandait de répéter, ou de confirmer tel ou tel élément d'information.

Des exercices ont été élaborés, ayant pour objectif de fournir aux apprenants la maîtrise d'actes langagiers permettant (en expression orale) de retourner une question, d'obtenir la répétition de la question ou une explication supplémentaire ; de signifier leur incompréhension... et (en compréhension orale) de comprendre lorsque leur interlocuteur français, n'ayant pas saisi ce qui venait d'être dit, leur demandait de répéter, de s'expliquer autrement, ou de confirmer une hypothèse.

Ce module a donné lieu à trois séances de travail, étalées sur une semaine, à la suite de quoi, il fut procédé à intervalles réguliers, à des mises en situations réelles dont on trouvera plus loin une analyse. Mais avant de proposer une évaluation des modules, évaluation réalisée à partir de la mise en situation des apprenants, il importe, dans la perspective de cet article (éclairer le moniteur d'alphabétisation tant sur l'efficacité de la démarche fonctionnelle que sur quelques-unes des difficultés concrètes qu'il aura à surmonter lors de l'élaboration d'un tel cours) de donner quelques précisions sur les problèmes auxquels on se trouve confronté tant dans l'élaboration que dans la pratique d'un cours axé sur la communication avec un public de travailleurs immigrés.

II — LES DIFFICULTES RENCONTREES DANS LA PRATIQUE D'UN COURS FONCTIONNEL

Les difficultés rencontrées dans la pratique d'un cours fonctionnel sont de nature diverse (problèmes méthodologiques, obstacles liés aux choix pédagogiques, à la nature du public) et n'ont pas toutes le même statut. Certaines, comme l'analyse des actes langagiers, relèvent de considérations théoriques ; d'autres, comme la collecte de documents authentiques, posent des problèmes d'ordre matériel. Il faut prendre garde cependant que des difficultés en apparence banales peuvent avoir dans la pratique des conséquences non négligeables au point même de fausser complètement l'esprit de l'approche communicative.

2.1. Les difficultés d'ordre méthodologique

2.1.1. La place à réserver à ce qu'enseignent les méthodes structurales :

Il est des évidences qu'au risque de paraître naïf il faut cependant ne pas perdre de vue ; ainsi, par exemple, est-il aisé de constater que comprendre la nature de l'acte langagier par un interlocuteur n'est pas suffisant pour que la communication ait lieu, encore faut-il posséder une compétence minimale de l'utilisation du code linguistique pour en saisir le contenu, comme en témoigne la transcription d'un dialogue enregistré entre un travailleur étranger et un étudiant français en train d'échanger sur leurs conditions de travail respectives :

étudiant français : — vous travaillez beaucoup d'heures par jour ? vous faites beaucoup d'heures...

travailleur étranger : — vous pouvez expliquer ?
— vous travaillez longtemps ?
— non... menuisier
— depuis hier ?
— oui, menuisier... je suis menuisier
— ah bon
— merci... (silence... les deux interlocuteurs rient).

Il est évident que la nature de l'acte langagier, i.e. la valeur illocutoire de la réplique « depuis hier » a bien été saisie par le travailleur comme une demande de confirmation, mais que des difficultés au niveau locutoire (et pour la confusion depuis hier — menuisier... d'ordre phonétique) ont entraîné l'échec de la communication. Les exemples sont nombreux où, pour un public de débutants tel que celui auquel était destiné le cours en question, l'échec de la communication est imputable à un manque de maîtrise du code linguistique, que ce soit au niveau phonétique, lexical ou morpho-syntaxique. Il est donc nécessaire de ne pas négliger ce que l'on pourrait dénommer la nécessaire dimension structurale dans l'élaboration d'un cours fonctionnel pour débutants. Il s'agit là d'un truisme, mais la difficulté consiste à savoir quelle place et quel contenu assigner à cet apprentissage : dans la mesure en effet où n'apparaît comme pertinent à ce niveau que ce qui cause l'échec de la communication et non pas ce qui permet la maîtrise du code étudié en tant que tel, des études comme l'« Elaboration du français fondamental », sur lesquelles s'appuient les méthodes structurales ne sont pas d'une grande utilité. Par ailleurs, si dans une démarche qui se veut fondée sur les besoins des apprenants il est tentant de partir, ainsi que le proposent dans une toute autre perspective Allain-Dupré (1977) et ses collaborateurs, de la production des apprenants et donc de leurs

erreurs pour leur proposer des exercices de type correctif, force est de constater qu'outre les obstacles théoriques et les limites soulignées par Porquier, les résultats pratiques sont en règle générale très décevants. Et puis dernier obstacle et non des moindres, il faut bien reconnaître qu'il n'est guère possible actuellement, d'établir de façon prédictive les éléments phonétiques, morpho-syntaxiques ou lexicaux qui seront cause d'un échec de la communication dans une situation précise dans la mesure où il n'est pas possible de prévoir, et donc de prendre en compte dans l'analyse, non seulement la situation d'énonciation dans son ensemble, mais encore, à l'intérieur de celle-ci, l'échange qui a précédé (et qui va imposer des contraintes d'interprétation) ou la gestualité qui accompagnera l'échange de propos et permettra la compréhension malgré une production linguistique des plus défectueuses. C'est ainsi, par exemple, qu'une phrase comme : « je venais à Nancy » qui a priori dans une linguistique de la phrase peut poser des problèmes (confusion entre la structure aller à / venir de) [10] n'a pas été un obstacle à la communication dans la situation (renseignement demandé dans une rue de Toul) où elle a été prononcée car les échanges qui précédaient avaient établi que le travailleur étranger cherchait à se rendre dans un quartier de Toul et que cette réponse venait tout de suite après la question : « vous v'nez d'où là ? »

Aussi, partant des productions des apprenants, dans le cas seulement où il y avait eu un échec de la communication raisonnablement imputable à une performance linguistique insuffisante, les animateurs du cours ont proposé une séries d'exercices en deux étapes. Dans un premier temps, était présenté aux apprenants un extrait (celui cité précédemment par exemple) de ce qui avait été enregistré lors de la semaine précédente et il leur était demandé d'analyser les causes de l'échec (il est des causes d'échec que les apprenants arrivent assez facilement à analyser, celles surtout touchant aux problèmes lexicaux ; mais d'autres, en particulier celles imputables à des phénomènes phonétiques, leur sont plus difficilement accessibles). Une fois les raisons de l'échec analysées de façon surtout à sensibiliser les apprenants aux différentes causes d'échecs, il leur était proposé dans un deuxième temps non pas des exercices correctifs, mais des exercices leur donnant les moyens de renouer le dialogue avec leur interlocuteur en essayant de trouver avec lui le moment où l'un ou l'autre n'avait pas compris, série d'exercices que l'on regroupe sous le terme générique de « demande d'information sur la langue ».

2.1.2. Les difficultés d'analyse des notions

S'il n'est pas toujours aisé de procéder à une analyse des fonctions langagières, il est encore plus difficile d'évaluer les notions nécessaires à la maîtrise de telle ou telle situation de communication. Il existe concernant le concept de

[10] Le statut de l'erreur « je venais » pour je viens est plus complexe et l'incertitude sur son statut illustre les limites signalées par R. PORQUIER, 1977, pages 23-43.

notions un nombre d'etudes [11] qui montrent à l'évidence que l'on est encore loin d'avoir un cadre théorique général satisfaisant. Il s'agit là d'une difficulté certaine, mais la difficulté majeure, pour l'animateur d'un cours notionnel fonctionnel pour un public immigré réside dans le fait que si l'on souscrit à la définition des notions proposée par les auteurs d'*Apprentissage linguistique et communication* : « catégories sémantiques abstraites dérivées de notre expérience du monde » (p. 172), plus la distance entre la culture des enseignants et celle des apprenants est grande, plus l'expérience du monde risque d'être différente et plus les catégories sémantiques abtraites qui en rendent compte risquent d'être structurées autrement. Il faut reconnaître qu'il s'agit là d'une des sources majeure des difficultés que rencontre l'enseignant et que bien souvent on se heurte dans ce domaine à des échecs ; ainsi, par exemple, lors du module sur l'auto-école et le permis de conduire, les apprenants ont bien compris la démarche analysée à l'aide des diapositives proposant des exercices d'arithmétique (cf. p. 13) mais ils ont été unanimes à déclarer que cela n'avait rien à voir avec la démarche à suivre pour répondre aux questions de l'épreuve de code et il a fallu beaucoup d'efforts pour leur faire saisir l'identité des notions mises en cause. Ce type de difficulté n'est pas propre au public des travailleurs migrants, mais il acquiert avec ce dernier une plus grande acuité et ne doit pas être sous-estimé par l'animateur : on peut même dire qu'il s'agit d'un ensemble de problèmes dont la prise de conscience est des plus laborieuses [12].

2.2. Les difficultés suscitées par les choix pédagogiques

2.2.1. Problèmes suscités par l'utilisation de documents authentiques :

La première difficulté concerne la collecte de documents authentiques : il est très souvent impossible d'obtenir l'autorisation d'enregistrer, ainsi par exemple, n'avons-nous jamais pu obtenir l'autorisation d'enregistrer à un guichet de gare les échanges entre les voyageurs venus prendre leur billet et les employés de la SNCF. On peut, mais pas toujours (c'est impossible dans un bureau de l'ANPE par exemple), recourir à la solution qui consiste à se mettre soi-même dans la file des voyageurs et à enregistrer clandestinement les échanges à l'aide d'un magnétophone miniature. Un tel procédé, outre son illégalité, comporte deux inconvénients : il ne permet d'obtenir qu'un échantillonage des

[11] Cf. par exemple : WILKINS, D.-A. (1976) ; COSTE, D. et al. (1976), p. 307-409.

[12] De nombreuses études mettent en évidence les différences de structuration du réel suivant les cultures (cf. par exemple STOETZEL, J. [1978]). De ce point de vue il faut signaler l'intérêt du travail réalisé par T.-C. JUPP et ses collaborateurs du N.C.I.L.T. qui proposent aux autochtones (enseignants mais aussi personnes en contact avec les immigrés sur le lieu de travail) des renseignements d'ordre ethnologique sur les cultures d'origine des travailleurs étrangers.

plus réduits, les conditions dans lesquelles il est effectué, si elles permettent le plus souvent l'analyse du document par les animateurs, interdisent souvent l'utilisation du document comme matériau pédagogique par suite de la mauvaise qualité technique de l'enregistrement. L'on peut bien sûr s'efforcer de transcrire le plus fidèlement possible les enregistrements et les ré-enregistrer à partir du script, mais la nature du document est alors pervertie puisqu'on passe d'une production orale spontanée à de l'écrit oralisé. Une autre solution nous a paru plus satisfaisante, lorsque la qualité technique des enregistrements originaux rendaient impossible leur emploi dans la salle de classe, une sorte de canevas constitué par une analyse du dialogue en termes d'actes langagiers servait de fil conducteur à des francophones auxquels il était demandé d'improviser un dialogue, dialogue enregistré et devenant alors matériel didactique. Il est évident qu'il ne s'agit là que d'un pis aller, mais il a le mérite de respecter certaines caractéristiques du document véritablement authentique (schémas interactifs, erreurs, reprises, ruptures dues à l'encodage spontané...), ce qu'il est plus difficile d'obtenir avec de l'écrit oralisé.

Outre ces difficultés d'ordre matériel, la collecte de documents authentiques suscite un certain nombre de questions : représentativité du corpus ainsi recueilli, pertinence de l'analyse du discours faite à partir de ces enregistrements ainsi que ce que l'on pourrait nommer la modification de la finalité des documents authentiques. En effet, si une émission de radio s'adresse à des auditeurs, absents du studio d'enregistrement, il n'en va pas de même pour une conversation à un guichet de poste (si l'allocutaire du présentateur de radio peut se confondre avec l'apprenant dans la salle de classe, ce ne peut être le cas pour l'employé des postes, dont l'allocutaire est le client, présent dans le même lieu avec qui il peut établir un contact oculaire ou par la gestualité).

2.2.2. Problèmes soulevés par la simulation avec un public débutant :

Un des intérêts de la simulation réside dans le fait que, se rapprochant le plus possible de la situation réelle de communication, elle est sensée favoriser la créativité des apprenants en les habituant progressivement au fait qu'un même acte langagier peut avoir plusieurs réalisations et en leur permettant de reconnaître, à travers des réalisations différentes de leurs interlocuteurs, l'acte langagier effectué. Ceci implique qu'au cours de la phase d'apprentissage, on prenne bien soin de ne pas lier une structure à un acte langagier donné, mais qu'on en présente plusieurs. Or, avec un public de débutants, où pour arriver à faire produire un énoncé aussi simple que « excusez-moi, j'ai pas compris » de façon à peu près compréhensible pour des autochtones, il faut nécessairement de nombreuses répétitions, présenter et faire apprendre plusieurs types d'énoncés différents, en situation, s'avère une tâche très malaisée, qui nécessite de nombreux exercices, qui simulent bien sûr une situation possible, mais qui demandent une phase d'apprentissage systématique occupant une proportion très

importante du temps d'apprentissage. Ceci revient à dire que la simulation idéale, où l'apprenant a à sa disposition plusieurs formules lui permettant de choisir, en fonction d'un certain nombre de paramètres, la formulation la plus adéquate (on ne s'adresse pas de la même manière à un camarade de chantier, un supérieur hiérarchique, ou un employé d'administration pour lui demander un renseignement) à la réalisation de l'acte langagier qu'il désire effectuer n'est possible qu'au bout d'un assez long processus d'apprentissage, et qu'il est souvent inévitable d'avoir, au début, des simulations assez figées.

D'autre part, la simulation présente avec la situation réelle une différence essentielle tenant à la nature de l'enjeu psychologique. Ceci est vrai quel que soit le public, mais plus encore lorsqu'il s'agit de débutants, où les blocages psychologiques sont souvent très importants. Il est donc souhaitable de prévoir, dans la mesure du possible, des mises en situations réelles permettant de donner confiance aux apprenants en leur montrant que ce qu'il ont appris dans la salle de classe peut être réutilisé avec succès dans des situations réelles. C'est pourquoi, dans un cours axé sur la communication, tout ce qui peut être occasion d'une ouverture du cours sur l'extérieur (rencontres avec des français par exemple) doit être considéré comme un facteur positif et intégré aux objectifs d'apprentissage. C'est dans cet esprit que lors du module intitulé : « Engager et poursuivre une conversation avec quelqu'un que l'on ne connaît pas », les apprenants ont eu la possibilité de rencontrer des étudiants français, expérience qui s'est avérée très positive dans la mesure où elle n'a pas été perçue comme une perte de temps par les apprenants, mais bien comme une possibilité d'exploiter ce qui avait fait l'objet d'un apprentissage.

2.3. Les difficultés dues à la nature du public

2.3.1. Sa conception de la langue :

Pour un public de travailleurs étrangers commençant un apprentissage linguistique, l'idée qu'il se fait spontanément de la langue est un premier obstacle : la langue lui apparaît tout d'abord comme un ensemble lexical, et s'il ne sait pas parler c'est parce qu'il ne connaît pas le mot qu'il faut, aussi ce type de public a-t-il tendance à attendre de l'enseignant qu'il enseigne d'abord du vocabulaire. Dans ces conditions, un cours où aucun mot nouveau n'aura été enseigné, mais bien plutôt les circonstances dans lesquelles on peut l'employer apparaîtra souvent comme un cours où rien n'aura été appris. Un tel exemple ne sert qu'à illustrer le fossé qui existe entre la conception que les apprenants et les enseignants se font de la langue, fossé qu'il importe de combler si l'on ne veut pas voir les effectifs du cours fondre au fil des semaines. Il faut souligner qu'il s'agit là d'un travail de longue haleine qui doit se poursuivre tout au long de la formation. Il est difficile de donner un aperçu exhaustif et rigoureusement ordonné

de tout ce qui peut être dit ou fait en ce sens, car cela dépend essentiellement de la communication entre les enseignants et les enseignés et donc est susceptible de grandes variations ; on peut cependant dire qu'il semble important, dans cette perspective, de toujours expliciter le ou les objectifs précis de chaque exercice et, chaque fois que cela s'avère possible, de donner un aperçu des raisons qui fondent la démarche (par exemple en ce qui concerne le registre de langage ou l'importance de l'intonation...).

2.3.2. Sa conception de l'apprentisage :

Dans un cours qui se veut fondé sur les besoins des apprenants, il est évident que les objectifs du cours doivent faire l'objet d'une négociation constante entre enseignants et enseignés, non pas qu'il s'agisse de confondre les besoins objectifs avec les besoins exprimés par les intéressés (danger contre lequel L. Porcher (1977, p. 112) met justement en garde les concepteurs de toute action de formation), mais bien parce que c'est à partir, entre autres, des renseignements fournis par les apprenants que l'enseignant doit élaborer les matériaux pédagogiques. Or, les apprenants ont, en règle générale, une conception assez différente de l'apprentissage ; pour eux, c'est le « maître » qui doit savoir ce qu'il a à enseigner. De ce fait, il est difficile d'obtenir d'emblée une participation active des apprenants à la définition des besoins et des objectifs d'apprentissage : elle ne se réalise qu'au bout d'un certain temps et par étapes.

2.3.3. Une conception situationnelle des besoins :

Si, au terme d'une lente évolution, on arrive à obtenir des apprenants une participation à la définition des besoins langagiers qui sont les leurs, force est de constater qu'elle est toujours effectuée en termes situationnels : et si leur motivation est demeurée très forte chaque fois qu'un exercice leur proposait la réalisation d'un certain nombre d'actes langagiers (par exemple : s'assurer que l'on a bien compris une instruction) dans un exercice simulant la leçon d'auto-école, dès que l'on passait à l'exercice où la même fonction était réalisée dans une situation différente (par exemple : chez le pharmacien lorsqu'il délivre une ordonnance ou au commissariat de police à propos des papiers...) on observait immédiatement des réticences. Il s'agit, là encore, d'une difficulté concrète dont il faut tenir compte en proposant, autant que faire se peut, les fonctions langagières et les notions, objectifs de l'apprentissage, dans des situations motivantes, mais en accordant une large place à la situation qui a fait l'objet d'une demande explicite de la part des apprenants. Il faut dire aussi qu'en règle générale la situation la plus motivante l'est en fonction de besoins assez immédiats ; ainsi par exemple, l'arrivée du frère d'un des apprenants, cherchant du travail, avait fait naître le besoin de savoir rechercher un emploi. Cet homme ayant renoncé à trouver un emploi auprès de son frère au bout de quinze jours, il fallut interrompre le module sur la recherche d'un emploi, cette situation ne motivant plus les stagiaires.

III — LES RESULTATS OBTENUS

On peut être tenté de se demander, à la lecture de ce qui précède, si les difficultés ne sont pas telles qu'elles rendent problématique l'application de l'approche notionnelle-fonctionnelle à un cours de français oral pour débutants. L'évaluation des résultats obtenus permet de répondre qu'il est possible d'appliquer une telle méthodologie à ce public dans la mesure où les résultats semblent positifs si l'on peut considérer comme résultat positif le fait d'avoir atteint les objectifs fixés au départ. En d'autres termes, dans la perspective qui est la nôtre, on ne considérera comme pertinents que les objectifs visés. Ainsi, pour le module « engager et poursuivre une conversation avec quelqu'un que l'on ne connaît pas », on considérera l'objectif atteint si les apprenants arrivent, en situation réelle de communication, à échanger pendant un temps non négligeable, même s'ils le font dans une langue rappelant plus celle prêtée par Hergé aux amis africains du héros de *Tintin au Congo* que celle des dialogues des méthodes d'apprentissage en français.

3.1. Eléments ayant servi à l'évaluation

3.1.1. Les enregistrements :

— les enregistrements sonores : tous les exercices d'expression orale ont été enregistrés et constituent un corpus de 11 heures.

— les enregistrements vidéo : d'une durée de 2 heures, ils représentent un échantillon significatif des exercices de simulation des leçons de code à l'auto-école.

3.1.2. Les mises en situation réelle de communication :

— Pour le module sur l'auto-école, la mise en situation réelle a consisté, pour les apprenants concernés, à subir l'épreuve de code du permis de conduire. Cette mise en situation réelle a échappé à l'observation directe des animateurs, et seuls des résultats chiffrés ont pu être obtenus.

— Pour le module « engager et poursuivre une conversation avec quelqu'un que l'on ne connaît pas » : la mise en situation réelle a eu lieu à l'occasion de la venue dans le cours d'étudiants français effectuant un stage pratique dans le cadre d'un certificat de linguistique consacré à l'enseignement du français langue étrangère. Le stage consistant à assurer une partie du cours en co-animation pendant un minimum d'une semaine, une séance de présentation mutuelle avait été jugée souhaitable. Les animateurs du cours se sont bornés à une présentation rapide du genre : « Monsieur X..., je vous présente Monsieur Y... » et se

sont ensuite effacés, laissant les travailleurs et les étudiants faire connaissance et se poser les questions qu'ils voulaient. Le nombre d'étudiants ainsi « présentés » s'est élevé à 15, répartis en 7 entretiens d'une durée totale de 2 h 30 enregistrés au magnétophone puis transcrits aux fins d'analyse.

3.1.3. Les effets indirects :

Relativement anecdotiques, ils tirent avant tout leur signification de la comparaison avec l'évolution que connaissent les cours d'alphabétisation se déroulant dans des conditions analogues (cours du soir, hors du temps de travail, non rénumérés, ne débouchant sur aucun diplôme...).

— stabilité du nombre de présents passées les deux premières semaines,

— auto-recrutement des stagiaires puisque sur les 20 travailleurs turcs concernés, 7 seulement avaient été contactés par les animateurs du cours,

— l'analyse des causes d'abandon : mis à part 3 lycéens partis lorsqu'ils eurent connaissance d'un cours du soir préparant à un C.A.P. au C.E.T. voisin, les autres abandons sont dus au fait que les apprenants ont quitté la ville pour des raisons professionnelles ou familiales.

3.2. Analyse des éléments permettant l'évaluation

3.2.1. Analyse des enregistrements :

— le volume des échanges : l'élément le plus important dans l'évolution générale de l'expression orale est, sans conteste, la croissance du volume des échanges ; on passe en effet d'interactions à deux participants d'une durée d'une ou deux minutes à des discussions de plus de 20 minutes. Cette croissance se retrouve aussi au niveau des énoncés, qui vont d'un énoncé maximal de 8 mots la première fois à un énoncé de plus de 50 mots d'un seul tenant. Les temps de pause entre chaque mot ont diminué notablement, et s'il reste encore des hésitations, des reprises, des répétitions, ces dernières sont fort semblables à celles d'un locuteur natif produisant un discours spontané. Tous ces éléments ne relèvent que de l'aspect quantitatif ; mais d'un point de vue « qualitatif », les différences semblent moins nettes.

— l'évolution phonétique : dans l'ensemble un progrès incontestable a eu lieu mais certains problèmes précis ont persisté. Ainsi par exemple, du fait qu'ils savent lire et écrire leur langue et qu'ils ont l'habitude de se servir d'un dictionnaire, les travailleurs turcs ont tendance à transposer la relation graphie-phonie propre au turc en français (ce qui donne des résultats comme / fwaJer / pour

foyer). Ils éprouvent aussi des difficultés pour prononcer certains groupements de consonnes (ainsi moderne est-il prononcé / moderin /). Il faut signaler que les nombreux exercices de correction phonétique tentés n'ont pas donné de résultats très probants.

— L'évolution morpho-syntaxique :

C'est certainement à ce niveau que l'évolution est la moins nette de façon globale. Certes, l'ordre des mots dans la phrase a tendance à se rapprocher du modèle français, et l'on passe d'énoncés comme « moi Toul habiter » à « moi y'en a habiter Toul ». Il ne faut pas perdre de vue cependant que l'objectif du cours n'étant pas d'arriver à faire produire aux apprenants un énoncé comme « j'habite Toul » (ou j'habite à Toul) mais d'obtenir qu'ils puissent communiquer, on considère que l'objectif est atteint si l'interlocuteur comprend l'énoncé produit.

Si l'on insiste sur ces aspects, c'est afin de préciser, s'il en était besoin, que l'approche communicative ne résoud pas tous les problèmes, et si l'on peut parler de succès c'est dans la mesure où les objectifs visés (au demeurant très limités) et ceux-là seuls ont été atteints.

3.2.2. Analyse de mises en situation réelle de communication :

— L'épreuve de code du permis de conduire :

Dans la mesure où les animateurs n'ont pas pu assister à l'épreuve, on ne peut que donner les résultats chiffrés lesquels paraissent significatifs, compte tenu du fait que les apprenants ayant avant l'étude du module, passé un examen blanc dans leur auto-école (ce sont du reste les résultats de cet examen qui leur avaient fait ressentir un besoin linguistique à ce niveau), on peut comparer les deux résultats. Lors de l'examen blanc, à l'exception d'un stagiaire qui avait obtenu le score de 17 pts, tous les autres avaient obtenu moins de 5 pts, le score minimum requis pour être reçu étant de 45 pts (en fait 1 pt = 1 bonne réponse). Lors du passage de l'épreuve de code, le stagiaire qui avait obtenu 17 pts en obtint 44, les autres obtenant entre 15 et 26.

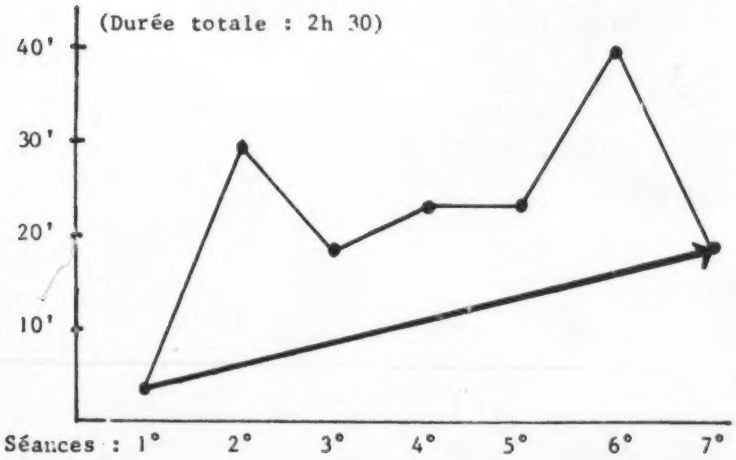
Les résultats montrent donc une nette amélioration. Il faut signaler à ce sujet que l'on ne peut en aucun cas assimiler ici la mise en situation réelle à un test de rétention dans la mesure où les animateurs n'ont jamais pu utiliser dans les situations les questions accompagnées de diapositives servant au passage de l'épreuve de code, mais seulement le matériel utilisé par une auto-école pour le passage de tests (et encore ce matériel était-il différent de celui utilisé par l'auto-école où étaient inscrits les apprenants).

— Les rencontres avec les étudiants français :

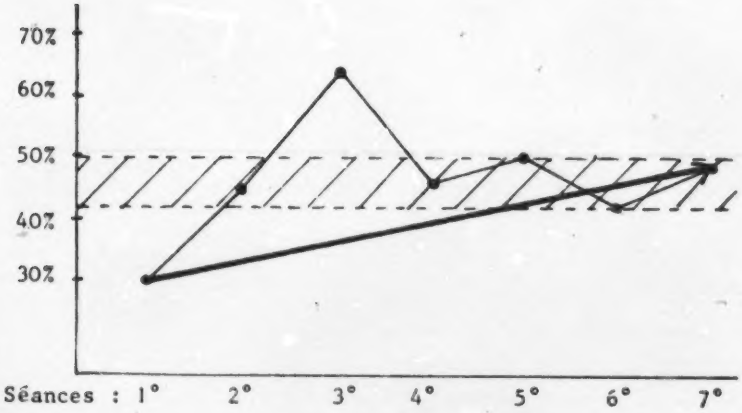
Données quantitatives :

— répartition et évolution des temps de parole :

Durée des entretiens à chaque rencontre



Temps de parole T.I. / Durée totale d'une rencontre

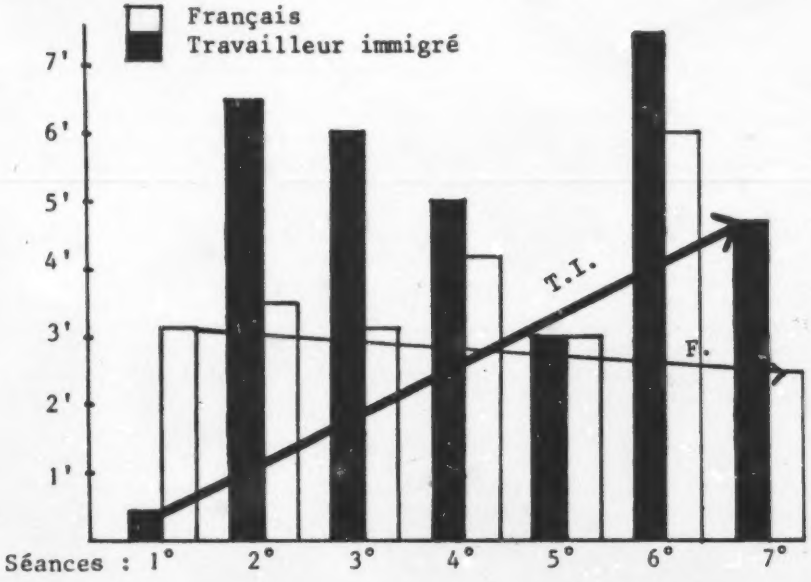


Trois éléments témoignent de façon certaine de la progression des travailleurs dans l'art de prendre la parole et de la conserver :

— la durée des entretiens, en constante augmentation, qui passe de 4 minutes à plus d'une demi-heure

— le pourcentage du temps de parole des travailleurs par rapport à la durée totale de l'entretien, qui augmente progressivement pour se stabiliser à 50 %

— la durée moyenne d'intervention par travailleur, au départ quatre fois moindre que celle d'un étudiant, qui devient progressivement deux fois plus importante [13].



Temps de parole moyen par rencontre

Temps de parole moyen par français / travailleur immigré à chaque rencontre

[13] Ces résultats en apparence contradictoires s'expliquent par le fait que le nombre d'intervenants, tant français qu'immigrés, a varié (si 2 travailleurs immigrés occupent 50 % du temps face à 4 français, ils parlent chacun, en moyenne, deux fois plus que chaque français).

— Relevé des thèmes abordés :

La différence tant quantitative que qualitative entre les thèmes ayant servi de support aux exercices de simulation et ceux abordés lors des rencontres avec les étudiants montre que ce sont bien les fonctions langagières (objets de l'apprentissage) qui ont été assimilées, et non pas des dialogues plus ou moins passe-partout restitués par les travailleurs ; il y a eu réemploi d'actes discursifs et de stratégies communicatives pour réaliser des interactions dont les thèmes n'avaient nullement été abordés lors de la phase d'apprentissage. Quantitativement, et bien que cette catégorisation relève d'un certain arbitraire, on peut dire que les exercices de simulation comprenaient 4 thèmes (salutation - identité - profession - lieu de résidence), et que les rencontres ont vu apparaître une trentaine de thèmes, allant des problèmes éducatifs des filles en Turquie, à la description de l'atmosphère régnant en Bulgarie en passant par le problème des salaires des enseignants en France... Le plus remarquable, si l'on considère les sujets évoqués, demeure le fait que ce sont surtout les thèmes qui intéressaient les travailleurs qui ont été abordés, ceux-ci se montrant de plus en plus directifs au fur et à mesure des rencontres.

— Les actes discursifs mis en œuvre :

Caractères généraux :

• Le dépouillement des enregistrements met en évidence 3 éléments : nombre restreint d'actes discursifs, grande fréquence de ces actes, pas ou peu de différences entre les actes discursifs posés par les travailleurs et ceux posés par les étudiants.

• Nombre restreint d'actes : ils se résument à :

(initiation)	1 solliciter une information	vous habitez où ?
(réaction)	2 donner une information	j'habite Toul
	3 contrôle / prise de connaissance	à Toul ? / ah bon, vous habitez Toul...
	4 confirmation	à Toul, oui...

à la place de 3 ou avant, on trouve souvent :

	— demande de répétition	— demande d'explication
	et/ou	
	— répétition	— explication

Soit au total, et en ne perdant jamais de vue le caractère tant subjectif qu'arbitraire d'une telle taxonomie, une dizaine d'actes discursifs liés 2 à 2 (sous la forme d'un « échange ») [14] dont 4 paires au moins sont très voisines.

• Une grande fréquence d'utilisation de ces actes discursifs : le faible nombre d'actes, conjugué au nombre très important de « séquences » (lesquelles, du reste, ont tendance à se réduire à un seul acte) [15] a pour conséquence une grande fréquence d'utilisation de ces actes, ce qui joue un rôle non négligeable de renforcement du processus d'apprentissage (on trouve là un des premiers éléments pouvant expliquer les vertus didactiques de la mise en situation réelle).

• L'analyse et la comparaison des actes discursifs des travailleurs et des étudiants ne montrent pas de différence significative entre les actes posés par les uns et les autres, pas plus dans leur nature que dans leur répartition ; ce qui, pour une part, tient au fait que la situation de communication considérée est marquée d'un fort caractère de réciprocité dans les rôles sociaux mis en œuvre, mais se trouve renforcé d'autre part du fait de l'acquisition par les travailleurs, d'une réelle compétence de communication, compétence se manifestant concrètement à travers un certain nombre de productions dont le caractère récurrent indique bien qu'il s'agit de manifestations volontaires et conscientes.

Utilisation d'une même expression dans des actes différents :

Un des caractères les plus remarquables de ces productions tient au fait qu'une expression ou une tournure grammaticale n'est pas associée à une seule et unique fonction. Les exemples abondent, et il n'est pas utile d'en citer beaucoup, aussi trois exemples seulement ont-ils été retenus parce que d'une part, il s'agissait « d'expressions stéréotypées » (donc d'éléments susceptibles d'être étudiés au début d'une progression conçue dans une perspective communicative) et que d'autre part, leur fréquence dans le corpus envisagé s'avérait significative. Il s'agit de trois expressions : « pardon », « comment », « oui ».

« Pardon » a été employé régulièrement pour demander une répétition, attirer l'attention d'un interlocuteur, demander une explication, indiquer que l'on a fait une erreur (tout ceci avec des intonations appropriées).

« Comment » a servi à demander que l'on répète, que l'on explique ou que l'on confirme.

[14] Pour plus de précision sur ces termes, voir JUPP, T.C. (1978), p. 153.

[15] Il semblerait qu'il s'agisse là d'une particularité du discours des travailleurs immigrés débutants en français plus que d'une catégorie de séquence induite par le type d'interaction.

« Oui » a été largement utilisé avec une intonation appropriée pour exprimer son assentiment, marquer une simple réaction, une prise de connaissance, en tant que « déclencheur », comme confirmation, ou bien encore pour donner une information (après une interrogation totale).

Utilisation de structures différentes pour marquer un acte unique :

La confirmation.

Un étudiant avait demandé quelles étaient les villes de Turquie les plus visitées par les touristes, et un travailleur de répondre :

Travailleur : Izmir, Istanbul, touristes Istanbul... / un : Istanbul / deux : Izmir / trois : Ankara /

Français	:	... y vont d'abord à Istanbul...	(contrôle)
T.	:	oui	(confirmation)
F.	:	ensuite Izmir	(contrôle)
T.	:	Izmir	(confirmation)
F.	:	et après Ankara	(contrôle)
T.	:	après Ankara	(confirmation)

Les types d'actes les plus utilisés.

Il s'agit de la demande de contrôle et de confirmation. L'usage multiple qui en a été fait montre qu'il s'agit là d'un échange très important qui permet à lui seul de lever pratiquement tous les obstacles liés à de telles interactions. En effet, si l'on examine les circonstances dans lesquelles ont a pu rencontrer ce type d'échange, on s'aperçoit que les travailleurs s'en sont servi (surtout au début) pour ne pas laisser tomber la conversation (lorsque les stratégies de réinitiation n'étaient pas encore assimilées) ; pour retrouver le fil du discours des étudiants lorsque, par suite de trop grande longueur, ils avaient des problèmes de compréhension (cette possibilité d'intervention, largement utilisée, explique que les mêmes apprenants aient des performances de compréhension orale moindres devant un enregistrement, où ils n'ont pas la possibilité d'intervenir...). Ce type d'intervention de la part des apprenants obéit en fait à un schéma assez rationnel : écoute globale du message de l'interlocuteur, reprise séquentielle des éléments non compris.

Les étudiants quant à eux, ont utilisé la demande de confirmation pour venir à bout des problèmes de compréhension orale posés par le discours des travailleurs.

En outre, les étudiants s'en sont servi comme procédé correctif comme dans cet exemple :

F.	:	votre ville c'est où, en Turquie ?	
T.	:	côté mer	production considérée comme fautive
		à côté d'la mer ?	correction
		oui, à côté mer	reprise travailleur

Les travailleurs l'ont utilisé comme procédé acquisitif : devant une expression ou un mot inconnu d'eux, ils ont eu recours à ce type d'acte afin de fixer ce qui leur semblait nouveau. Les deux derniers aspects expliquent peut-être la valeur didactique de la mise en situation réelle. Enfin, la demande de confirmation a permis assez souvent aux étudiants de vérifier s'ils étaient compris ou non, jouant ainsi le rôle de feed-back dans la communication.

L'utilisation massive qui a été faite de ce type d'échange montre qu'il existait un grand nombre d'obstacles à la communication (du fait du faible niveau des travailleurs), mais que la maîtrise d'une stratégie discursive très simple, permet une communication réelle quoique lente. La forte récurrence de ce type d'échange, qui ralentit le rythme de la communication aurait pu être un obstacle car générateur d'ennui mais tel n'a pas été le cas parce que la mise en situation réelle s'est avérée très motivante pour les apprenants.

Les stratégies discursives :

Etude de la première minute de chaque rencontre :

Une étude détaillée de la première minute de chacune des 7 rencontres montre une évolution très nette. Les trois premières voient l'initiative revenir surtout aux étudiants (ce sont eux qui ont pratiquement le monopole de l'initiation et de la réinitiation, ils posent plus de questions que les travailleurs, lesquels ne font surtout que répondre). Le quatrième entretien voit s'amorcer un changement, et à partir du cinquième, ce sont les travailleurs qui mènent le débat (initiation et réinitiation, ils posent plus de questions que les étudiants). Les travailleurs, au fil des rencontres, ont donc pu affiner leurs stratégies discursives et diriger les débats de façon plus active.

Le modèle le plus courant de transaction :

Le modèle le plus courant de transaction appelle deux remarques préliminaires : il s'est trouvé le plus utilisé dans d'autres mises en situation réelle

(notamment lors de la demande de renseignement dans la rue) et semblerait assez lié aux interactions entre français et étrangers (à la lumière des enregistrements effectués lors de l'élaboration des modules, on peut avancer qu'il existe à ce niveau quelques différences significatives) La seconde remarque concerne la caractéristique essentielle de ce type d'interaction : la présence, dans une très large proportion, d'une sorte de « feed-back » dans la communication. C'est certainement l'importance de cette caractéristique qui explique les vertus tant didactiques que communicatives de ce type d'échange, peut-être même faudrait-il dire son rôle didactique dans l'acquisition d'une compétence de communication. L'exemple que l'on trouvera ci-contre est représentatif, à la fois des actes et des stratégies discursives mis en œuvre, représentatif aussi par ses dimensions.

La discussion qui précède tournait autour des problèmes posés par l'apprentissage du français par les travailleurs :

TRANSACTION	F. : — vous faisiez les cours quand ?	1	sollicitation
	T. : — pardon ?	2	demande de répétition
	F. : — les cours, c'était pendant les heures de travail ou le soir ?	3	répétition 1
	T. : — j'ai pas compris	4	demande d'explication
	F. : — les cours que vous faisiez à Toul... 180 h...	5	explication
	T. : — oui		réaction
	F. : — pendant le travail ?.. le soir	6	répétition 2
	T. : — oui, pendant le travail	7	réponse à sollicitation
	F. : — pendant le travail ?	8	contrôle
	T. : — dans le travail, oui	9	confirmation

TRANSACTION SUIVANTE :

F. : — et vous allez... réinitiation

Il semble bien que dans de tels cas, ce soit la possibilité pour le travailleur d'être capable d'obtenir de son interlocuteur qu'il répète, qu'il explique, qu'il confirme, et inversement de comprendre lorsque son interlocuteur lui demande de répéter, d'expliquer ou de confirmer qui assure le bon fonctionnement de la communication.

IV — CONCLUSIONS

Les limites d'un article ne permettent en aucun cas d'envisager tous les problèmes inhérents à l'approche communicative et l'on aura pu s'étonner de n'avoir pas vu mentionner les difficultés liées à des notions comme celles de besoins langagiers, l'établissement d'objectifs d'apprentissage, d'une progression. Mais outre le fait que ces problèmes ont fait l'objet d'études auxquelles le lecteur pourra se reporter, il faut rappeler l'objectif de ce compte rendu : attirer l'attention du formateur sur les difficultés concrètes qu'il risque de rencontrer. On a donc choisi délibérément un point de vue descriptif sur quelques exercices précis retenus en fonction des difficultés qu'ils ont révélées au plan de l'application pédagogique et non pas de la recherche théorique en didactique des langues.

On peut tirer d'une telle expérience un certain nombre d'enseignements quant à l'intérêt d'un cours fonctionnel :

— une telle approche permet de combler l'écart entre ce qui est l'objet de l'apprentissage et le but de l'apprentissage puisqu'il s'agit dans les deux cas de l'aptitude à communiquer (à la différence de l'approche structurale où ce qui est objet d'apprentissage est le code linguistique, le but étant de parvenir à communiquer),

— dans la mesure où les objectifs sont précis et limités, ils peuvent être atteints relativement rapidement, plus rapidement en tout cas qu'avec une méthode structurale, ce qui présente un avantage certain lorsqu'on s'adresse à un public d'adultes pour qui le facteur temps est fondamental. De ce point de vue, l'approche communicative semble plus adaptée au public des travailleurs étrangers que l'approche structurale,

— l'énorme travail d'élaboration des modules est une charge trop lourde pour l'animateur et fait apparaître comme urgent la production, par les organismes intéressés, de modules analogues à ceux déjà élaborés par le C.R.E.D.I.F. (cf. note n° 2)

— une telle approche si elle atteint bien l'objectif qu'elle s'est fixé, à savoir l'acquisition par les apprenants d'une compétence de communication, le fait en délaissant quelque peu l'acquisition d'une compétence linguistique et l'on est en droit de s'interroger si ce faisant, on ne court pas le risque d'enfermer les travailleurs étrangers dans une situation marginale du fait que l'on se bornerait à leur enseigner une langue intermédiaire, sorte de sous-produit du français. Il s'agit là d'une question fondamentale mais dont on peut se demander si elle ne renvoie pas plus aux objectifs des enseignants que des travailleurs. S'il est certain que pour le confort moral des enseignants il est souhaitable qu'ils puissent proposer aux apprenants comme objectif ultime de parler le français comme les autochtones, il est non moins certain que ce n'est pas forcément un objectif partagé par les travailleurs étrangers, surtout ceux pour qui le séjour en France est temporaire. En définitive, et sans vouloir esquiver le problème, il semble bien que la réponse devrait venir des apprenants et non des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

ABERCROMBRIE, D. (1972) « Paralanguage » in : *Communication in face to face interaction*, London, Pinguin modern linguistic readings.

ALLAIN-DUPRE, B. et al. (1977) *La parole de l'autre. Les travailleurs étrangers et le français*, Paris, Hachette.

BOURDIEU, P. et al. (1965) *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*, Paris, Editions de Minuit.

BOURDIN, C. et al. (s.d.) *Les immigrés et les vacances*, C.A.F.O.C., Orléans (ronéo).

COLOMBIER, P. et POILROUX, J. (1977) « Pour un enseignement fonctionnel du français aux migrants » in : *Le Français dans le Monde*, n° 133, nov.-déc. 1977.

COLOMBIER, P. et al. (1977) *Niveau avancé. Travailleurs migrants. La maladie. L'accident emploi*, St Cloud, C.R.E.D.I.F.

COLOMBIER, P. et al. (1977) *Niveau avancé. Travailleurs migrants. La maladie. L'accident de travail*, St Cloud, C.R.E.D.I.F.

COSTE, D. (1976) « Décrire et enseigner une compétence de communication : remarques sur quelques solutions de continuité » in : *L'enseignement de la compétence de communication en langue seconde*, n° spécial du Bulletin CILA, Neuchâtel.

COSTE, D. et al. (1976) *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

C.R.A.P.E.L. (1978) *L'utilisation des documents authentiques dans l'enseignement-apprentissage des langues de spécialité*, Actes du Séminaire organisé par le C.R.A.P.E.L., Université Nancy II.

DEBYSER, F. (1973) « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique » in : *Le Français dans le Monde*, n° 100.

GOUGENHEIM, G., RIVENC, P., MICHEA, R., SAUVAGEOT, A. (1964) *L'élaboration du français fondamental*, Paris, Didier.

HAVRANEK, D. (1972) « Functional differenciation of the standard language » cité in : DUCROT, O., TODOROV, T. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.

HEDDESHEIMER, C., LAGARDE, J.-P. et PERRON, C. (1978) *Etude comparative de l'efficacité des méthodes d'alphabétisation des travailleurs immigrés en France*. Rapport final remis au C.N.R.S., déc. 1978 (Action Thématique Programmée de Linguistique Générale contrat 6203).

JUPP, T.-C. et HODLIN, S. (1975) *Industrial English. An example of theory and practice in functional language teaching*, London, Heinemann.

JUPP, T.-C., HODLIN, S., HEDDESHEIMER, C. et LAGARDE, J.-P. (1978) *Apprentissage linguistique et communication. Méthodologie pour un enseignement fonctionnel aux immigrés*, Paris, C.L.E. International.

PORCHER, L. (1977) « Une notion ambiguë : les besoins langagiers (linguistique, sociologie, pédagogie) » in : *Les Cahiers du C.R.E.D.E.F.*, Université et C.R.D.P. de Besançon N° 3.

PORQUIER, R. (1977) « L'analyse des erreurs, problèmes et perspectives » in : *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 25.

STOETZEL, J. (1978) *La psychologie sociale*, Paris, Flammarion.

WILKINS, D.-A. (1976) *Notional Syllabuses*, London, Oxford University Press.